

Compte rendu

Ouvrage recensé :

De Koninck, G. (1996). *À quand l'enseignement? Plaidoyer pour la pédagogie*. Montréal : Les Éditions Logiques.

par Marie-Françoise Legendre

Revue des sciences de l'éducation, vol. 23, n° 2, 1997, p. 422-424.

Pour citer ce compte rendu, utiliser l'adresse suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031928ar>

DOI: 10.7202/031928ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

De Koninck, G. (1996). *À quand l'enseignement? Plaidoyer pour la pédagogie*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Depuis la publication de l'ouvrage de Jacques Tardif (1992), *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, cette dernière est devenue un cadre de référence privilégié par plusieurs enseignantes et enseignants. Le livre de Godelive De Koninck en est une illustration puisque l'autrice nous livre la compréhension qu'elle en a retirée pour orienter et fonder certaines pratiques pédagogiques.

Le premier chapitre présente une définition de l'enseignement qui s'apparente beaucoup à celle que propose Michel Saint-Onge dans son livre *Moi j'enseigne... mais eux apprennent-ils?* L'enseignement y est défini comme «l'action de partager ses propres connaissances pour permettre à quelqu'un d'autre d'en faire l'acquisition» (p. 30). Il s'agit donc d'une activité de coopération entre l'enseignant et l'élève, activité complexe où il y place pour différents types d'enseignement qui ne s'excluent pas mutuellement, mais peuvent au contraire s'avérer complémentaires dans la mesure où chacun présente à la fois ses avantages et ses limites.

Les trois chapitres suivants prennent largement appui sur l'ouvrage de Jacques Tardif. Le deuxième chapitre présente une brève description des mécanismes de traitement de l'information et se propose de montrer comment nous pouvons tirer profit des informations nouvelles fournies par la psychologie cognitive pour améliorer nos interventions pédagogiques. L'autrice insiste sur l'importance de diversifier les stratégies d'enseignement selon les types de connaissances, déclaratives, procédurales ou conditionnelles que l'on veut faire acquérir aux élèves. Le troisième chapitre résume, dans les grandes lignes, les principaux systèmes de conception et de perception en jeu dans la motivation scolaire de l'élève, avant de proposer aux enseignants quelques stratégies susceptibles de favoriser et de soutenir l'engagement cognitif des élèves. Le quatrième chapitre développe les distinctions établies au deuxième chapitre entre les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, et suggère, à l'aide d'exemples tirés de quelques disciplines, différentes stratégies pédagogiques selon les types de connaissances visées.

Répétition, organisation, élaboration sont les stratégies préconisées en regard de l'apprentissage de connaissances déclaratives. La répétition souligne la nécessité de revenir sur les notions de manière à en favoriser l'ancrage dans la mémoire de l'élève. C'est sous l'angle du par cœur que l'autrice aborde la stratégie de répétition. Mais le sens qu'elle lui donne ne veut pas être réducteur et n'est pas synonyme de mémorisation machinale. Cette réhabilitation du par cœur, dans un contexte signifiant, a le mérite de montrer que l'activité de mémorisation volontaire, soutenue par des stratégies pédagogiques appropriées, n'est pas nécessairement vide de sens et ne se réduit pas à du bourrage de crâne. Il s'agit, bien au contraire, d'amener l'élève à développer des stratégies de mémorisation basées sur le sens. C'est pourquoi la répétition n'est pas présentée comme une stratégie suffisante. Elle ne se substitue pas à la compréhension, laquelle doit être soutenue par des stratégies d'organisation et d'élaboration, mais la complète (p. 176). Elle permet, une fois la compréhension assurée, de rendre plus rapide et plus immédiat l'accès aux connaissances mémorisées.

Pour soutenir l'acquisition des connaissances procédurales, l'autrice propose la pratique d'exercices accomplis avec rigueur qui ont pour fonction de permettre une automatisation des procédures. Si ces derniers relèvent d'une longue tradition, ils ne sont pas toujours bien faits et l'élève n'en saisit pas nécessairement l'utilité ni les raisons pour lesquelles ils doivent être faits d'une certaine façon (p. 184). C'est pourquoi il importe de rendre explicite la démarche à suivre en fournissant à l'élève un modèle (procéduralisation) et d'insérer graduellement les procédures plus simples à l'intérieur de procédures plus complexes (composition). Enfin, pour favoriser l'acquisition de connaissances conditionnelles, essentielles au transfert, l'autrice préconise, à l'instar de Tardif, de placer les élèves dans des situations de résolution de problèmes réelles et suffisamment diversifiées pour permettre la généralisation et la discrimination.

Le dernier chapitre, consacré à l'évaluation, montre bien le problème que pose une trop grande uniformisation des pratiques évaluatives ainsi que les défauts d'un système centré essentiellement sur l'évaluation sommative au détriment de l'évaluation formative. L'autrice nous livre ici sa réflexion personnelle sur les pratiques d'évaluation et illustre, à l'aide de quelques exemples en enseignement du français, comment on peut parvenir à mieux articuler les pratiques d'enseignement et les pratiques d'évaluation. On ne peut que souscrire à sa critique de l'évaluation sommative, telle qu'elle est souvent pratiquée dans notre système scolaire, au détriment de l'évaluation formative. Le livre de Godelive De Koninck apporte peu au plan théorique puisque l'autrice y résume, de façon parfois un peu simplificatrice, les lectures qu'elle a faites sur le sujet. Par exemple, la présentation quelque peu linéaire des différents types de connaissances en mémoire à long terme et des stratégies d'enseignement qui leur sont adaptées met peu en évidence leur articulation pourtant très étroite. Elle laisse entendre que l'enseignement doit débiter par les connaissances déclaratives pour passer ensuite aux connaissances procédurales avant d'aboutir aux connaissances conditionnelles. Or, si l'acquisition de ces connaissances doit effectivement être soutenue par des stratégies

pédagogiques variées qui tiennent compte de leur spécificité, cela n'implique pas que ces stratégies soient utilisées de manière linéaire et successive. Aussi le lecteur gagnerait sans doute à se référer, pour plus de clarté et de précision conceptuelles, à l'ouvrage de Jacques Tardif.

Ce livre n'est cependant pas dénué d'intérêt. Son principal mérite est d'illustrer comment un enseignant peut s'approprier, dans sa pratique quotidienne, les concepts et principes de base de la psychologie cognitive. À travers les divers exemples qu'elle donne, l'autrice montre que les enseignements de la psychologie cognitive ne conduisent pas tant à mettre de côté les pratiques existantes qu'à permettre d'en expliciter les fondements et de mieux comprendre la place qu'elles doivent occuper dans le processus apprentissage/enseignement. Elle réhabilite ainsi certaines pratiques en s'efforçant de préciser leur signification et la façon dont elles peuvent être exploitées pour soutenir l'apprentissage. C'est ainsi que la mémorisation, le par cœur, pour reprendre les termes mêmes de l'autrice, qui exige répétition, mais aussi effort de compréhension et d'organisation, n'est pas une simple technique sans signification, mais un outil pour rendre plus facile l'accès aux connaissances mémorisées. De même, la pratique et l'exercice ne se réduisent pas nécessairement à des activités routinières et machinales mais peuvent s'avérer très utiles à l'acquisition de connaissances procédurales, lorsqu'ils sont bien exploités. Il ne s'agit donc pas de bannir toutes les pratiques existantes pour les remplacer par d'autres. Il s'agit plutôt de diversifier ses stratégies d'enseignement et de leur donner un sens en fonction d'une meilleure compréhension des processus par lesquels l'élève s'approprie un savoir.

Aussi, ce plaidoyer pour l'enseignement est-il en quelque sorte un plaidoyer pour l'enseignant qui vise à reconnaître si ce n'est à redonner à celui-ci son rôle central dans le soutien qu'il apporte à l'élève dans sa démarche d'apprentissage, mais également dans l'évaluation qu'il fait de cette démarche elle-même et pas seulement de ses résultats.

Marie-Françoise Legendre
Université de Montréal

* * *